

Académie de Clermont-Ferrand

Mémoire de CAPA-SH option D\*

Session 2017

Ainsi font...

Stéphanie Lafontaine

[stephanie.vial@gmail.com](mailto:stephanie.vial@gmail.com)

\* CAPA-SH (enseignement du premier degré) : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap — option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives [depuis la rentrée 2017, cette formation porte le nom de CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive]



<b>I.Introduction .....</b>	<b>2</b>
<b>II.Contexte et caractéristiques des élèves .....</b>	<b>3</b>
<b>III.Langage .....</b>	<b>5</b>
III.1. Le langage oral dans les programmes	5
III.1.1. Cycle 1	5
III.1.2. Cycle 2	6
III.1.3. Cycle 3	6
III.1.4. A retenir dans le cadre de ce mémoire	7
III.2. Langage, pensée et médiation	7
<b>IV.Être élève .....</b>	<b>9</b>
IV.1. Vivre ensemble et posture d'élève dans les programmes	9
IV.1.1. Programmes de l'école maternelle	9
IV.1.2. Programmes de l'école élémentaire	10
IV.1.3. A retenir dans le cadre de ce mémoire	11
IV.2. Les difficultés pour être élève	11
IV.3. De meilleures conditions pour être élève	12
IV.4. La motivation de l'élève	12
IV.5. De l'intérêt du professeur vers l'intérêt de l'élève	14
<b>V.La marionnette .....</b>	<b>14</b>
V.1. Aspects techniques de la marionnette.	14
V.2. Marionnette et pédagogie	14
V.3. Marionnette et soin médical et paramédical	17
<b>VI.Mise en pratique .....</b>	<b>17</b>
VI.1. Objectifs visés à priori	17
VI.2. Les différents paramètres à faire varier	17
VI.3. Recueil des données	18
VI.4. Activités mises en œuvre	18
VI.4.1. Activités d'introduction des marionnettes	18
VI.4.2. Activités autonomes	20
VI.4.3. Séquence autour de la marionnette Jojo	21
VI.4.4. Séquence autour des marionnettes des élèves	22
VI.4.5. La place de l'enseignant au fil des séances	27
VI.5. Synthèse des résultats	27
<b>VII.Conclusion .....</b>	<b>30</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>31</b>
<b>Annexe A .....</b>	<b>33</b>
<b>Annexe B .....</b>	<b>36</b>

## I. Introduction

Lorsque je suis devenue enseignante, j'étais déjà passionnée de théâtre et de marionnettes depuis plusieurs années. J'ai dans mes loisirs eu l'occasion de fabriquer et faire jouer des marionnettes, avec beaucoup de plaisir. C'est donc naturellement que j'ai introduit les marionnettes dans ma pratique de classe, au départ sans trop y réfléchir.

Quand je suis arrivée dans ma classe d'ULIS j'ai introduit une, puis plusieurs marionnettes en les situant dans une histoire imaginaire, dans des activités de langage oral.

Une des marionnettes avait envoyé une lettre aux élèves de ma classe, en expliquant son histoire, son univers et en leur demandant de l'aider. A ma surprise, même mes élèves les plus âgés sont bien entrés dans le jeu. J'ai d'abord fait moi-même parler les marionnettes, les élèves pouvant lui poser des questions. J'ai ensuite laissé les élèves les manipuler et les faire parler, lors de moments de regroupement collectif.

J'ai alors constaté que, bien que les élèves éprouvaient des difficultés à imaginer, à changer de discours et à sortir du quotidien, tous étaient très volontaires pour les manipuler.

Antoine est un élève qui est arrivé en ULIS école en septembre 2015. Il avait l'âge des élèves de CE1 (7 ans), arrivait d'une année de CP. Il ne savait pas lire. C'est un élève qui paraissait souvent renfrogné, en colère, toujours en opposition. Il répétait sans arrêt qu'il était nul, qu'il n'apprendrait jamais rien et ne saurait jamais lire.

Lorsque la première marionnette est arrivée dans la classe, Antoine lui a demandé : à quel âge as-tu appris à lire ? Je suis restée prudente et la marionnette a répondu : je ne me rappelle plus, ça fait trop longtemps. Antoine a alors enchaîné : c'est à 10 ans que tu as appris ? La marionnette a répondu « oui je crois ». Antoine avait l'air satisfait, cette réponse lui laissant trois ans de marge... Antoine était ensuite très demandeur pour entendre et faire parler la marionnette.

Ce moment m'a fait entrevoir qu'il s'agissait pour les élèves d'une vraie situation d'oral, avec un investissement de leur part et un vrai enjeu.

Dans quelle mesure le langage élaboré avec la marionnette pourrait-il aider à canaliser les émotions de l'enfant, l'aider à exprimer ses peurs et ses difficultés ? Cela pourrait-il faciliter ses apprentissages scolaires ?

Bastien est un autre élève de ma classe. Il est arrivé en 2015 après une année de CE2, à l'âge de 9 ans. Il ne savait pas lire, et présentait de grosses difficultés de comportement. Bastien était violent dans la cour, physiquement et verbalement. Il avait de grosses difficultés relationnelles. Il manipulait ses camarades, les intimidait et les menaçait, il mentait aux adultes, adaptait en permanence son discours. Il ne reconnaissait l'autorité qu'à quelques adultes. En classe, il commentait tous les faits et gestes de ses camarades, les « cherchait » en permanence. Il était très difficile pour lui de rester dans le sujet en moments collectifs. Il parvenait à se mettre au travail lorsqu'il était seul avec l'adulte.

Bastien, comme Antoine, appréciait beaucoup les moments où la marionnette était là. Cependant, il était difficile pour lui de la faire parler. Bastien avait tendance à la faire toucher, voire frapper...

Je me suis questionnée sur la manière d'utiliser la curiosité de cet élève, qu'il est si difficile d'intéresser

à quelque chose en classe, pour la marionnette.

Toutes ces expériences m'ont amené peu à peu à penser, qu'en variant, en structurant davantage les activités autour de la marionnette, il serait peut-être possible de fédérer les élèves, susciter leur intérêt, et les amener à prendre en main leur présence en classe, à devenir acteur. Je constatais déjà que la marionnette semblait concentrer les émotions qui submergeaient les élèves, que ces derniers utilisaient spontanément la marionnette pour parler d'eux.

**Dans quelle mesure les élèves pourront, grâce à la marionnette, développer leur langage, s'exprimer avec des mots? En quoi le développement de leur langage peut leur permettre d'acquérir une posture d'élève, d'être mieux dans l'école et plus apaisés dans leurs relations ? Cela peut-il leur changer leur rapport aux savoirs, et de construire des apprentissages ?**

## **II. Contexte et caractéristiques des élèves**

Plusieurs de mes élèves d'ULIS école présentent des difficultés relationnelles avec leurs pairs, avec les adultes, des difficultés dans leur relation à l'école et aux apprentissages, des difficultés pour se poser physiquement, se concentrer sur un sujet ou un travail. La plupart de mes élèves souffrent d'un déficit de confiance en soi plus ou moins apparent.

Je m'intéresserai dans ce mémoire plus particulièrement à ces élèves là, Antoine, Bastien, que j'ai décrits précédemment, mais aussi d'autres enfants que je vais vous présenter.

Enzo est arrivé dans la classe en 2015 à 8 ans. Il est très difficile pour lui de rester assis, de rester immobile et de ne rien toucher. Il est également impulsif et reste difficilement sans parler. Il commente tous les événements de la classe.

Je rencontre des difficultés pour mettre Enzo au travail. Il est difficile pour lui de se concentrer sur un travail, qu'il soit écrit ou de manipulation. Il ne semble pas en avoir envie et dit souvent qu'il est nul. Il est souvent agressif verbalement avec les autres élèves, même ceux avec lesquels il joue souvent, leur dit qu'ils sont nuls, qu'ils mentent, leur parlant méchamment s'ils l'effleurent. Il peut se montrer également agressif verbalement et insolent avec les adultes. Il peut lui arriver de s'excuser spontanément par la suite, ou d'avoir des réactions d'empathie envers ses camarades ou les adultes. Enzo a également des difficultés pour adapter ses paroles et sa communication non verbale à son interlocuteur. Il lui est fréquemment arrivé de me taper dans le dos en riant, me faire des chatouilles, être insolent – sûrement involontairement- en soufflant, râlant, tapant du pied, disant que ce que je demandais était « pourri »...

Lisa est dans ma classe depuis septembre 2014. C'est une enfant inhibée, qui parle peu et à voix basse en classe. Elle écoute bien lors des moments collectifs, mais présente des difficultés d'attention en travail écrit ou individuel. Elle a besoin d'être recentrée très fréquemment, quelquefois seulement par le simple regard ou la présence de l'adulte. Elle manque beaucoup de confiance en elle. Lors de sa première année d'ULIS, lorsque lors d'une activité j'avais demandé ce qu'on faisait en classe, Lisa avait répondu « on se trompe »... Il est également souvent arrivé qu'au moment où j'arrive vers elle pour regarder son travail, elle me regarde en me disant « c'est tout faux ? » avant même que j'aie eu le temps de lire son travail.

Antoine, que j'ai évoqué en introduction, est arrivé en 2015, en disant tout de suite qu'il était nul et n'apprendrait jamais à lire. Il semble toujours en colère. Il parle de manière forte et sèche. Il est impulsif, parle souvent. Lors des moments collectifs, il parle beaucoup et de manière pertinente. Il commente tout ce qui se passe en classe, et parle de manière agressive à ses camarades. Il leur dit souvent qu'ils sont nuls, surtout si le travail qui leur est proposé est d'un niveau inférieur au sien. Il

est dans l'opposition quasi permanente, il refuse même quelquefois de dire bonjour. La nouveauté ou le changement sont très durs pour lui. Il refuse souvent le travail, négocie la durée, la quantité, à l'avance. Il lui arrive de bâcler le travail, le faire avec colère.

Gabriel a 10 ans, il est en ULIS depuis 2013, avec moi comme enseignante depuis 2014. Il est atteint d'autisme. Gabriel parvient difficilement à écouter la parole adressée au groupe, même lorsqu'il s'agit d'un texte lu par l'enseignante. Il ne sort pas son matériel spontanément, il faut qu'un adulte le lui répète plusieurs fois ou le lui fasse. Il ne travaille pas seul, ou très peu, un adulte doit le relancer en permanence. Il parle peu, répond aux questions en relation duelle avec beaucoup d'efforts. Il peut raconter des histoires mais ne fait pas de liens entre les événements et ses récits sont très difficiles à comprendre.

Valentin est arrivé cette année, à 9 ans, dans ma classe. Il était depuis 2 ans dans une autre ULIS. Il est dysphasique, et mutique avec les enseignants, camarades de classe, personnels médicaux et paramédicaux (hormis ceux qu'il connaissait avant). depuis 2 ans. Il parle à sa maman, même en ma présence. Il présente des tics moteurs très fréquents. Il est souriant en classe, il répond à mes questions fermées avec des signes de tête, il me regarde lorsque je lui parle. Il n'utilise pas non plus de mimiques ou postures corporelles pour communiquer, il a presque toujours un sourire figé. Il semble accorder peu d'importance au travail scolaire. En tout début d'année, il ne suit pas les consignes proposées, colorie, dessine.

Louis est également arrivé dans ma classe cette année. Il ne vient que 3 demi-journées par semaines, il est le reste du temps en ITEP. Louis a 7 ans. Il reconnaît très peu l'autorité de l'adulte. Il ne suit aucune règle élémentaire de sécurité et de vie en collectivité. Il grimpe aux portails, s'enfuit, tape et insulte ses camarades fréquemment. Il parle beaucoup, très à propos. Il est très curieux et connaît beaucoup de choses. Il se montre calme et dans la discussion en relation duelle, mais ne suit aucune règle et ne suit que ses envies. Il est évidemment difficile de lui faire suivre une consigne. Louis n'adapte pas du tout son discours et ses actes à son interlocuteur, refusant les ordres avec beaucoup de calme et d'aplomb, parfois m'embrassant le bras dans sa longueur, ou encore s'excusant après avoir voulu me mordre en m'invitant à manger un gâteau chez lui.

Erwan est arrivé cette année en ULIS, il était auparavant en grande difficulté en classe de CE2, il a 9 ans. Erwan est diagnostiqué dysphasique. Ses parents m'ont expliqué qu'il avait longtemps eu des grosses difficultés pour s'exprimer oralement. Il est maintenant capable de faire des phrases simples et correctes. Il parle sans problème avec ses camarades, avec les adultes, mais refuse de parler lors des moments de regroupement. Lorsqu'il s'installe à sa table, il s'allonge sur celle-ci. Il paraît toujours fatigué. Il souffle dès qu'on lui demande de se redresser, de se concentrer ou de réaliser un travail. Il ne participe pas, seulement quelquefois sous l'insistance de l'enseignante. Il écoute peu lors des moments collectifs, se met difficilement au travail et a besoin de beaucoup de sollicitations pour le terminer. Sa compréhension des textes lus par l'adulte ou du moins sa production orale pour les raconter est inégale selon les moments. Il supporte très mal la frustration et la contrainte, faisant des colères ressemblant à celles d'enfants plus jeunes. Il tape parfois ses camarades, les insulte, et ment même lorsqu'il est pris sur le fait. Il est très difficile pour moi de cerner cet élève, et de savoir dans quelle mesure et dans quelles proportions sa passivité en classe, son manque de concentration, son incapacité variable à rendre compte d'une histoire, sont dus à une difficulté à comprendre le langage oral, à en produire, à se concentrer, ou à un manque de désir de faire, à un découragement et un manque de confiance en lui

### **III. Langage**

#### **III.1. Le langage oral dans les programmes**

##### **III.1.1. Cycle 1**

Les nouveaux programmes réaffirment explicitement « *la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.* ».

Les programmes donnent une définition du langage oral : « *utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir.* »

Le langage est présenté comme outil de compréhension, de mémorisation et d'apprentissage.

L'apprentissage du langage oral est envisagé selon 4 axes. Les trois premiers sont au cœur de la problématique de ce mémoire.

##### **Oser entrer en communication**

Il s'agit pour l'enseignant de créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer en confiance, et enrichir sa syntaxe et son vocabulaire par la valorisation de erreurs et la reformulation par l'enseignant.

##### **Comprendre et apprendre**

On s'intéresse ici au langage comme moyen d'apprentissage : les paroles de l'enseignant permettent à l'enfant de comprendre et d'apprendre. Cette partie met également en avant l'importance de « l'apprendre à apprendre », la construction par les activités langagières mentales de l'enfant de ses « outils cognitifs ».

##### **Échanger et réfléchir avec les autres**

L'école est également le lieu où la parole sert dans la communication collective : on apprend à argumenter, expliquer, se questionner, s'intéresser aux savoirs des autres et enfin évoquer. Les élèves s'entraînent à se faire comprendre par la parole de plus en plus précisément.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : ce dernier axe, qui se tourne vers l'apprentissage de la lecture, sort du cadre de ce mémoire.

L'enseignant est là dans tous ces apprentissages langagiers pour fournir un exemple de langage à la fois correct, complexe et adapté à chaque enfant dans le débit, le lexique et la syntaxe, reformuler le langage produit en fournissant du lexique et des syntaxes plus précis et adaptés, régler et encourager un échange organisé, veiller à ce que chacun ait la parole, induire de la réflexion sur les propos tenus, rappeler la finalité de l'activité langagière et attirer l'attention sur les moments importants.

Le langage est également évoqué pour son rôle dans les apprentissages dans les domaines disciplinaires : « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées », « L'espace » et « Découvrir le monde vivant ».

Dans les programmes des cycles 2 et 3, les langages, dont le langage oral, sont considérés comme moyens de pensée et de communication : « les langages pour penser et communiquer ».

### III.1.2. Cycle 2

Dans ce cycle, les élèves apprennent à « *produire des discours variés, adaptés et compréhensibles* ».

Ils s'entraînent de manière explicite à « *des pratiques langagières spécifiques : raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions* », dans le cadre des enseignements disciplinaires et dans les « *moments de régulation de la vie de classe* ». Le langage oral est travaillé lors de séances dédiées, « *qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral* ». Le vocabulaire rencontré fait l'objet d'un apprentissage explicite par explication, mémorisation et réemploi.

L'apprentissage du langage oral se fait dans toutes les disciplines, mais celui-ci est explicitement noté dans les programmes en éducation physique et sportive, enseignement moral et civique, questionner de monde et en mathématiques. L'élève apprend à participer à une discussion, à échanger, à confronter des points de vue, à expliciter des démarches, à argumenter, à débattre sur des savoirs ou des interprétations, à utiliser le langage de situation et d'évocation, à utiliser un vocabulaire précis, à adapter son langage au contexte et à l'interlocuteur.

L'enseignant veille à « *la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves* », il les guide dans l'apprentissage du débat. L'importance de la fréquence et la régularité des séances d'activités orales est mise en avant.

### III.1.3. Cycle 3

« *Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique.* »

Comme au cycle 2, L'apprentissage du langage oral est explicite et se fait dans toutes les disciplines. Celui-ci est explicitement écrit dans les programmes dans les domaines de la culture littéraire et artistique, de l'enseignement moral et civique, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire et la géographie, et des sciences et technologies. L'élève apprend à expliciter les démarches, comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à débattre sur les savoirs et les interprétations, à présenter des savoirs, à participer à des discussions, à échanger, à interagir dans un débat, à expliquer de façon claire et ordonnée, élaborer, structurer, affiner leur pensée, à prendre conscience de la nécessité de la médiation du langage oral, à exprimer les émotions ressenties, à développer leurs capacités de communication, à analyser, à confronter des points de vue, à utiliser le langage de situation et d'évocation. L'accent est mis dans toutes les disciplines, comme au cycle 2, sur l'apprentissage de formules et d'un vocabulaire précis.

Au cycle 3, langages oral et écrit s'articulent par des va-et-vient entre l'un et l'autre : préparation écrite d'une intervention orale, préparations orales de productions écrites, appropriation des savoirs par formulations et reformulations orales et écrites.

Comme au cycle 2, l'enseignant doit veiller à la participation de tous et à la qualité et l'efficacité des échanges. Les programmes mettent l'accent sur la nécessaire fréquence du travail du langage oral. Le langage oral est travaillé lors de séances dédiées, « *qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral* », où les critères de réussite sont connus des élèves.



### **III.1.4. A retenir dans le cadre de ce mémoire**

Dans tous les cycles, une large place est faite à l'apprentissage du langage oral, et à son rôle de structuration de la pensée et de moyen de compréhension et de mémorisation.

La fréquence et la régularité de séances spécifiques dédiées à des apprentissages langagiers est mise en avant dans chaque cycle. Tous les champs d'utilisation du langage oral y sont cités : communication, échange, débat, réflexion, argumentation, évocation...

Le travail du langage par l'utilisation de la marionnette, dans un objectif d'expression, d'échange, de compréhension des situations vécues en classe, de compréhension des attendus dans les activités d'apprentissage, de réflexion et de prise de conscience des démarches d'apprentissage, s'inscrit pour mes élèves d'âge et de niveau hétérogène, dans les programmes de chacun des cycles.

### **III.2. Langage, pensée et médiation**

Dans ce mémoire, je m'interroge sur l'incidence du travail du langage oral sur deux aspects de la posture d'élève : d'un côté la relation aux autres, la nécessité de suivre des règles de vie en groupe, et d'un autre la relation aux apprentissages, « l'apprendre à apprendre » à l'école.

C'est pour approfondir ce deuxième aspect que je me suis penchée sur la relation entre langage et apprentissages, et sur le rôle du langage dans la métacognition.

B-M. Barth, dans « L'apprentissage de l'abstraction » (1987), nous rappelle que, dans l'apprentissage du langage oral, l'enfant n'apprend pas à parler seulement par imitation, mais aussi par interaction. L'enfant apprend ses premières syntaxes dans la répétition d'actions et de jeux. Pour comprendre les structures, l'enfant observe, repère, compare, fait des hypothèses, déduit des relations et vérifie. Les structures qu'il connaît lui permettent par analogie d'en apprendre d'autres, à condition que l'adulte lui fournisse d'autres énoncés. C'est la multiplication d'exemples de structures qui va permettre à l'enfant de construire le langage.

B-M. Barth préconise que l'enseignant organise régulièrement des moments de langage individuels, même courts, durant desquels il veillera à reformuler correctement les phrases des élèves.

Selon B-M. Barth, « *en structurant sa langue, il (l'élève) va en même temps structurer sa pensée* ». Les enfants qui ne sont pas suffisamment confrontés à des interactions seuls avec un adulte ne pourront pas suffisamment construire non seulement les structures du langage, mais aussi les raisonnements logiques qui mènent à l'abstraction. Le langage est fondamental dans la plupart des apprentissages.

Dans l'ouvrage « Métacognition et médiation » (1996), Anne-Marie Doly présente une définition de la métacognition et de la médiation.

« *D'un modèle transmissif et traditionnel, on a évolué, aujourd'hui, vers un modèle de type « interactif », que l'on appelle aussi « pédagogie de la médiation »* ».

Selon A-M. Doly, le « modèle actif » a précédé le modèle actuel de pédagogie de la médiation. Ce modèle se basait sur la psychologie génétique de Piaget, où c'est « *l'activité du sujet, lorsqu'il cherche à résoudre des problèmes, ..., qui construit les structures mentales de l'intelligence.* » Ce modèle place l'enfant au centre des apprentissages et non plus les savoirs comme avec le modèle transmissif. L'enseignant a alors un « *rôle d'animateur encourageant* », proposant des « *situations perturbantes* » adaptées au niveau des élèves. Dans cette conception, le rythme de développement de l'enfant est « *peu modifiable* », l'enseignant ne pouvant le brusquer ou l'accélérer.

Dans la pédagogie de la médiation, qui se base entre autres sur les travaux de Vigotsky, l'enfant entre également dans les apprentissages par son action et ses tâtonnements, en s'appuyant sur ses connaissances, la différence résidant dans le rôle prépondérant donné à la relation sociale avec l'enseignant, et à d'autres facteurs extérieurs comme l'habillage et les modalités d'apprentissage.

A-M. Doly met en avant l'importance de la métacognition, c'est-à-dire l'importance d'apprendre aux enfants à apprendre et à prendre conscience de ce qu'ils apprennent et comment ils apprennent, et l'importance de l'autorégulation dans l'autonomie pour apprendre. Elle soulève également que les élèves en difficulté d'apprentissage ne s'attribuent pas leur réussite et manquent de confiance en eux, par manque de connaissance de ce qu'ils savent de la manière d'apprendre.

Dans cette pédagogie, le rôle de l'enseignant est donc primordial, il n'est plus seulement un guide, mais doit enseigner à l'élève ce qu'on attend de lui, comment apprendre, et l'inciter à prendre conscience de ce qu'il apprend et comment il fait.

Le tuteur, dans le contexte pédagogique, va permettre à l'élève, dépendant du maître, de devenir indépendant et autonome dans la réalisation de la tâche demandée. Cela se réalise par une interaction entre l'élève et l'enseignant, dans une situation de conflit et de prise de conscience. Le tuteur permet la médiation par son expertise sur les domaines enseignés, par sa capacité à expliciter aux élèves ses objectifs, à construire des situations dans la zone proximale de l'élève dont il connaît bien le niveau. L'enseignant croit dans la capacité de ses élèves. Il se centre et centre ses élèves sur ses objectifs d'apprentissage et non sur la tâche à accomplir. Son objectif est de rendre son élève autonome sur la compétence enseignée, ce qui correspond au principe « d'étayage-désétayage » de Vigotsky.

Dans ce processus, le rôle du langage est important. Selon J. Bruner cité par B-M Barth, le langage « remplit deux fonctions : une fonction de représentation, c'est-à-dire de signification et d'abstraction par sa capacité symbolique, et une fonction de communication ». Il permet à l'élève à la fois de se représenter ce qu'il est en train d'apprendre et quelles étapes il suit, et de le communiquer aux autres. Le langage permet à l'interaction de s'opérer, et sans lui l'élève ne peut intérioriser et prendre conscience de ce qu'il sait.

## **IV. Être élève**

### ***IV.1. Vivre ensemble et posture d'élève dans les programmes***

Je présenterai ici un résumé des programmes concernant la posture d'élève, le vivre ensemble et le rapport aux apprentissages. Je les classerai en trois parties : relation aux apprentissages, règles de l'école, et la relation à soi et aux autres.

#### **IV.1.1. Programmes de l'école maternelle**

La posture d'élève, le vivre ensemble et le rapport aux apprentissages sont clairement et longuement évoqués dans les programmes du cycle I, dans la paragraphe « *Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* ».

Le cycle 1 est présenté comme le moment d'acquisition de la posture d'élève, de la connaissance des attendus de l'école, de la manière d'apprendre à l'école.

#### **Relation aux apprentissages :**

Les enfants comprennent le rôle des adultes de l'école, la fonction de l'école.

Ils apprennent à s'engager dans l'effort, à persévérer, développer des essais personnels, à prendre des

initiatives, à faire des choix.

Ils identifient les objets sur lesquels portent les apprentissages, vont acquérir des habitudes de travail, apprendre à expliciter les activités, reformuler.

### **Règles de l'école :**

Les élèves apprennent à identifier les règles à respecter, à apprendre dans un groupe, à comprendre les consignes collectives, à renoncer à ses désirs immédiats.

*« Les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...) L'appropriation des règles passe par la répétition d'activités rituelles et une première réflexion sur leur application. »* L'élaboration des règles de vie est collective.

### **Relations à soi et aux autres :**

*« Les enfants apprennent les règles de la communication et de l'échange. »* Ils apprennent à débattre, à coopérer, à persévérer à l'aide des encouragements des adultes et des autres enfants,

Ils se construisent comme personne singulière au sein d'un groupe, découvrent le rôle du groupe dans ses propres cheminements, les projets communs. Ils apprennent à coopérer, à confronter leur point de vue à celui des autres. Les enfants trouvent leur place dans le groupe. Ils apprennent à s'entraider et à partager avec les autres.

Les enfants développent leur capacité à identifier et exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments, développent leur estime de soi.

## **IV.1.2. Programmes de l'école élémentaire**

Dans les programmes 2016 du cycle II et du cycle III, on ne parle plus de posture d'élève, ni de leur compréhension de leur présence dans l'école et de son fonctionnement, ces notions étant considérées comme acquises en fin d'école maternelle.

Pour ces deux cycles, on évoque les relations des élèves et leur rapport aux règles et aux savoirs dans le domaine 3 du socle commun, «La formation de la personne et du citoyen ».

### **Cycle II**

#### **Relation aux apprentissages :**

Les programmes mettent l'accent sur l'apprentissage du débat, de l'esprit critique, de l'argumentation et d'un point de vue personnel. La relation aux apprentissages est plus personnelle, critique et dans l'échange entre pairs et avec les adultes.

#### **Règles de l'école :**

L'accent est mis sur la compréhension du sens des règles et la cause de leur mise en place, et sur la connaissance des règles également hors de l'école.

#### **Relations à soi et aux autres :**

Les programmes mettent en avant l'expression et la régulation des sentiments et des émotions, toujours dans la relation à l'autre par la confrontation, l'argumentation et le débat.

L'élève apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général, développe « une conscience

*citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui* ». Il apprend également le respect de soi et des autres.

Les programmes évoquent également la construction de la confiance en soi, l'acceptation de l'autre, et l'acquisition progressive de l'autonomie.

### **Cycle III**

#### **Relation aux apprentissages :**

Les programmes mentionnent la formation du jugement de l'élève.

#### **Règles de l'école :**

Les programmes se centrent sur la compréhension de la règle et du droit, notamment celui du cadre scolaire.

#### **Relations à soi et aux autres :**

*« L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres ».*

Les programmes évoquent également le renforcement de la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative, le dépassement des stéréotypes et des clichés pour favoriser le vivre-ensemble.

Ils mettent également en avant l'incitation à la participation à la vie collective.

### **IV.1.3. A retenir dans le cadre de ce mémoire**

Les problématiques de mes élèves, qui ont été un des points de départ de ma réflexion dans ce mémoire, correspondent pour beaucoup aux programmes de l'école maternelle. En effet, bien qu'élèves de l'école élémentaire, beaucoup de mes élèves sont arrivés en ULIS école sans ces pré-requis.

Ces enfants ont encore énormément besoin de ce travail autour du sens de leur présence en classe, autour du rôle des adultes, du respect des autres, autour de l'identification des objets d'apprentissage... Ces enfants ne sont pas encore des élèves, ne sachant quoi faire des attendus de l'école et ne comprenant pas ce qu'ils viennent y faire.

Les programmes d'élémentaire ajoutent une dimension d'apprentissage de l'esprit critique, de confrontation entre pairs et de débat, de réflexion sur son intérêt propre et l'intérêt collectif, qui ont également toute leur place dans les apprentissages de mes élèves et donc dans ce mémoire.

### **IV.2. Les difficultés pour être élève**

Pour certains élèves, il est difficile de rester assis et silencieux, d'autres rencontrent des difficultés dans leurs relations aux adultes et/ou à leurs pairs, d'autres encore ne répondent pas aux attentes en terme de travail.

Certains élèves enfin rencontrent des difficultés sur ces trois aspects du métier d'élève, ce qui présente pour eux un obstacle pour apprendre à l'école.

D'après P. Perrenoud dans « Métier d'élève et sens du travail scolaire », être élève, c'est comprendre et répondre aux attentes de l'institution scolaire, avec son individualité. Les stratégies de réponse aux attentes de l'école sont différentes selon les enfants, leur rapport à l'école, leur vécu et leur caractère.

Pour P. Perrenoud, l'école attend de l'enfant qu'il devienne élève. Cela implique plusieurs aspects.

Tout d'abord elle lui demande de connaître, comprendre et respecter les règles de vie à l'école : obéir aux adultes, suivre le rythme temporel de la classe, rester assis.

L'élève doit également vivre en groupe et respecter les règles relationnelles et de communication dans le groupe : gérer les conflits sans violence, rester silencieux par moments, demander la parole, ne plus utiliser sa propre façon de parler mais petit à petit se conformer à un langage plus soutenu, avoir un comportement approprié face aux adultes, partager les objets, prendre en compte l'avis d'autrui.

Enfin et surtout, l'élève est là pour apprendre. Il doit comprendre et accepter la forme scolaire, la façon d'apprendre à l'école, faire des efforts pour écouter, comprendre, faire le travail demandé, persévérer, accepter de ne pas savoir et accepter la transmission du savoir, être conscient ce qu'il est en train d'apprendre.

P. Perrenoud nous donne également des pistes quant aux raisons de difficultés des enfants à devenir élèves.

Il décrit un « métier d'élève » très difficile : c'est un métier qui n'est pas du tout choisi, qui dépend fortement d'un tiers, dans les finalités des activités et dans leur organisation. L'élève est en permanence sous le contrôle de quelqu'un, et soumis à l'évaluation constante de son travail mais aussi de sa personne.

Les conditions même de ce « métier » ne permettent pas de l'exercer correctement. Toujours selon P. Perrenoud, les élèves trouvent des stratégies pour survivre dans ces conditions : donner le change, en faire juste assez pour ne pas avoir de problèmes avec les adultes et pas trop pour continuer de vivre. Car pour P. Perrenoud, on attend de l'élève dans l'institution scolaire qu'il se prépare à vivre et non qu'il vive. La motivation que l'on attend de l'élève est de se préparer à l'avenir, de faire des efforts maintenant pour avoir plus tard un diplôme, un bon travail. Cela induit un rapport utilitariste au savoir, le but étant d'accéder à une filière ou un diplôme, et non d'accéder au savoir pour soi, pour son utilité ou simplement pour le plaisir.

### ***IV.3. De meilleures conditions pour être élève***

Dans cette partie, je m'intéresserai aux réponses que l'on peut apporter aux difficultés de certains enfants à devenir élèves.

Pour être bien à l'école l'enfant a besoin d'habiter l'école, d'habiter sa classe.

P. Perrenoud décrit une école directive, où la demande de l'enseignant est constante. Il soulève que les difficultés à être élève viennent en partie du fait que tout dans l'école dépend de l'enseignant : les activités, leur finalité, leur organisation.

Nous pouvons penser que dans une école où l'élève est au centre des apprentissages, l'élève peut davantage réussir à trouver et prendre sa place. L'enseignant doit être moins dans la demande que dans la réponse. Il peut proposer aux élèves des situations qui présentent un enjeu pour l'enfant, et se rendre disponible pour expliciter, guider, étayer, répondre aux interrogations. Pour être maître de ses apprentissages, pouvoir s'investir, l'élève doit savoir ce qu'il est en train d'apprendre, et comment il l'apprend.

L'enseignant peut aménager des temps – ce qui sera le cas avec les activités autour de la marionnette - où l'élève peut s'exprimer, bouger, pour qu'il soit capable d'être immobile et silencieux à d'autres moments.

### ***IV.4. La motivation de l'élève***

Être élève, c'est aussi avoir envie d'apprendre, et notamment dans le cadre de l'école. C'est reconnaître

à l'enseignant son rôle, qui est de lui enseigner des savoirs et des savoirs-faire. L'élève consent à apprendre avec lui. J'ai donc fait l'hypothèse que ce qui faisait défaut à ces élèves était notamment ce qu'on nomme la motivation.

Dans l'ouvrage « La motivation scolaire » (2007), P. Vianin nous rappelle que plusieurs études montrent « *le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation* ».

Cet ouvrage expose les nombreuses approches de la motivation. P. Vianin passe en revue les explications de la motivation et les propositions qui en découlent, de la théorie psychanalytique à la psychologie cognitive, en passant par la théorie behavioriste, l'approche humaniste, la théorie de la motivation humaine de Nuttin et les approches pédagogiques d'évaluation formative et de différenciation.

P. Vianin soulève la complexité de la motivation humaine, et la nécessité qui en découle de varier et combiner les différentes réponses. Selon P. Vianin, il n'y a pas une solution unique mais la nécessité d'utiliser toutes les approches de la motivation, en tenant compte de leur aspects positifs et négatifs.

Je ferai ici un très bref résumé des pistes de travail, dégagées par P. Vianin, qui m'intéressent dans le cadre de ce mémoire.

### **L'approche humaniste**

Cette approche met en avant le rôle des relations et de l'affectivité dans la motivation. Elle propose de développer l'autonomie des élèves : donner la possibilité de choisir dans le cadre fixé par l'enseignant, par exemple dans l'ordre et de la modalité des exercices, l'organisation..., permettre à l'élève de fixer ses objectifs et de s'auto-évaluer, établir ensemble les règles de vie. Cette approche prend en compte les besoins et intérêts des élèves, en partant de leurs questionnements, de leurs intérêts, en leur laissant un temps et un lieu d'expression, en proposant des activités « *signifiantes et authentiques* ». Elle encourage à croire à la capacité de progression des élèves, à être positif et valorisant, à « *évaluer le travail et non la personne* ». Enfin, cette approche nous incite à établir un climat « *de confiance et d'écoute* », encourageant l'humour, la coopération, l'entraide. Elle encourage également à montrer son enthousiasme pour ce qu'on enseigne.

### **Psychologie cognitive**

Cette approche propose « *d'aider les élèves à comprendre ce qui les motive* », d'amener l'élève à comprendre que l'enseignant a un but d'apprentissage et non d'évaluation, de considérer l'erreur comme un étape nécessaire. Elle propose de « *discuter ouvertement avec l'élève de son système d'attribution causale* », et de l'amener à ne pas « *attribuer la réussite au hasard et l'échec au manque de don* », et à comprendre que l'intelligence est composée de connaissances et de stratégies qui se travaillent et s'apprennent. Elle recommande de rendre signifiantes les activités d'apprentissage et en montrer les retombées personnelles, favoriser l'auto-régulation en donnant de l'autonomie sur la planification et la gestion du temps, donner des outils permettant à l'élève de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages, de prévoir les obstacles et de **connaître** les ressources à leur disposition. Elle propose également d'enseigner aux élèves des stratégies cognitives, de prendre conscience ensemble de leur façon d'apprendre, d'avoir recours à des activités métacognitives. Enfin, elle suggère d'amener l'élève à prendre conscience qu'il a une attitude inadaptée, et à trouver comment il peut adopter une attitude adaptée, à développer le sentiment de contrôlabilité et à réaliser qu'il peut avoir un contrôle sur ses échecs et réussites.

### **Dans le cadre de ce mémoire :**

Une partie des propositions des différentes approches de la motivation me semblent applicables dans le cadre du travail autour des marionnettes.

Comme le préconise l'approche humaniste, il s'agit par les activités de marionnettes de laisser s'exprimer les enfants sur leur ressentis, leurs envies, leurs intérêts. Selon cette approche, le fait que je sois moi-même passionnée par le théâtre de marionnette et par l'expression théâtrale peut engendrer de la motivation de la part des élèves. Cet aspect sera d'ailleurs développé dans le paragraphe suivant.

Les approches humanistes et de la psychologie cognitive nous laissent penser que la motivation peut être apportée par le fait que l'activité de langage par la marionnette soit une activité ayant du sens pour l'élève.

Enfin, j'envisage dans la partie pratique de ce mémoire de mettre en **ŒUVRE** des activités métacognitives, incitant les élèves à verbaliser ce qu'ils apprennent et à l'expliquer, activités qui selon l'approche de la psychologie cognitive contribue à motiver les élèves,

#### ***IV.5. De l'intérêt du professeur vers l'intérêt de l'élève***

Dans son écrit « Sur la psychologie du lycéen » (1914), S. Freud met en avant le lien fort et ambivalent de l'élève envers ses maîtres. S. Freud décrit la façon dont les élèves peuvent vouer amour et haine, critiquer et vénérer leurs professeurs. Pour beaucoup d'élèves, l'intérêt ou le rejet d'une discipline passe par l'intérêt ou le rejet du maître, forment leurs caractères et leurs intérêts en fonction de ceux du professeur.

Dans l'ouvrage « L'affectivité à l'école » (2003), G. Espinosa expose le résultat d'études réalisées avec des élèves de CE2 et de seconde, sur le lien entre la relation affective avec l'enseignant et le chemin scolaire de l'élève, sa réussite ou ses difficultés. Les conclusions de cette étude montrent notamment l'existence d'un rapport affectif au maître, « *parasitant ou favorisant la relation au maître et les apprentissages scolaires liés à cette relation* ». Elles montrent également que ce rapport affectif et humain est davantage présent chez les élèves en difficulté scolaire. Il n'est pas traité dans cette étude l'intérêt d'une matière en particulier en réponse à l'intérêt du maître pour cette matière.

Nous pouvons cependant, au vu de ces lectures, émettre l'hypothèse que les élèves d'ULIS, avec un passé d'échec scolaire, établissent avec leur enseignant, qu'ils ont la plupart du temps durant plusieurs années, une relation chargée d'affectivité, et que ce rapport affectif peut induire un intérêt de l'élève pour une activité comme le théâtre de marionnette augmenté par l'intérêt accru de l'enseignant.

### **V. La marionnette**

#### ***V.1. Aspects techniques de la marionnette.***

Vous trouverez le détail des différents type de marionnettes et de manipulation en annexe A.

#### ***V.2. Marionnette et pédagogie***

La littérature pédagogique propose des ouvrages limités autour de ce sujet. En outre, la plupart ont paru dans les années 1970/80, hormis un ouvrage et un article parus dans les années 2000. Les plus anciens ouvrages traitent surtout de la fabrication de marionnettes en classe et peu de la portée pédagogique de leur utilisation. Les autres se centrent essentiellement sur l'utilisation de la marionnette dans le cadre de l'apprentissage du langage oral. En lisant ces ouvrages, je me suis rendue compte que, bien que l'objectif affiché des séances proposées soit de développer le langage oral, beaucoup d'aspects rejoignent ma problématique, à savoir d'aider les élèves, par ce mode de langage, à devenir élève. Ces deux objectifs semblent liés dans ces ouvrages comme dans ma problématique. Les ouvrages anciens concernant la marionnette concernaient surtout le travail du langage oral en

maternelle, et les textes plus récents semblent davantage s'intéresser aux élèves du primaire et du secondaire présentant des difficultés à « *entrer dans le cadre scolaire* ».

J'ai rapidement découvert lors de mes recherches bibliographiques l'existence d'une association, Marionnette et thérapie, qui a pour but l'expansion de l'utilisation de la marionnette comme instrument de soins, de réinsertion sociale et de rééducation. Cette association organise chaque année un colloque, dont elle édite le compte-rendu, et publie des bulletins contenant des articles. Malgré l'intitulé de l'association, ces publications comportent également des interventions d'enseignants spécialisés et de marionnettistes co-intervenant avec des enseignants spécialisés. Les problématiques qui y sont présentées sont pour certaines semblables aux miennes, avec des élèves qui ont des difficultés relationnelles, des problèmes avec l'autorité et la mise au travail.

Une phrase en particulier m'a frappé : « *Demander à ces enfants de s'exprimer, c'est comme allumer un bâton de dynamite* » (Cecilia Bloch-Baggio, 1995). J'ai trouvé cette phrase choc très vraie. Nous pouvons avoir tendance à vouloir empêcher l'expression de ces enfants par peur que la situation ne nous échappe, mais l'explosion de cette expression est nécessaire pour désamorcer leur colère et leur faire mettre des mots pour comprendre eux-même comment et pourquoi accepter l'apprentissage dans le cadre de l'école.

Je présenterai ici ce que j'ai retenu de ma lecture de ces ouvrages.

Beaucoup d'auteurs exposent une utilisation de la marionnette comme outil dans le cadre de la création et la représentation d'un spectacle. Comme je l'expliquerai plus loin dans la partie « *Mise en pratique* », j'ai choisi de ne pas traiter ici cet aspect.

Comme dans l'ouvrage « *La marionnette à l'école* » (1988), je considérerai dans ce mémoire une définition du « *jeu avec la marionnette* » au sens large. Colette Fayard le définit comme un « *rapport d'ordre ludique, en essayant d'entrevoir les moments de préoccupation artistique* ». Dans mon approche, je m'intéresserai davantage à l'expression et à l'utilisation du langage dans le jeu et moins à l'aspect artistique.

Dans la grande majorité des ouvrages et articles lus, il est mis en avant l'importance de la fabrication des marionnettes par les élèves. La création permet l'appropriation lente de la marionnette par l'enfant. L'élève pourra plus facilement s'identifier au personnage, même si celui-ci est un animal ou un monstre imaginaire.

La marionnette va permettre au manipulateur de s'identifier au personnage et donc de lui faire exprimer ses idées, son imaginaire, ses émotions, tout en se distanciant clairement de lui par sa présence physique. Il est plus facile de parler pour un personnage en manipulant une marionnette qu'en jouant au théâtre, le personnage étant physiquement matérialisé. J.-P. Tusseau (2003) met en avant que la marionnette permet à l'enfant de se dédoubler : en plus de se distancier, elle permet au manipulateur d'être à la fois lui-même et un autre. Elle permet d'être ce qu'on ne peut pas se permettre dans la vie courante (méchant, géant quand on est petit...)

C. Fayard quant à elle dit que les élèves « *s'apprivoisent eux-même en apprivoisant leur marionnette* »

La prise de risque est également moindre, car c'est la marionnette qui est regardée et non le manipulateur. Elle est encore moins grande dans le cas de l'utilisation d'un castelet. La marionnette permet de libérer la parole.

J.-P. Tusseau souligne que la supériorité de taille du manipulateur sur la marionnette le place dans une



position dominante. Nous pouvons penser que cette position lui permet de prendre le dessus sur un personnage et donc d'avoir d'autant plus la sensation de contrôler, « *manipuler* ». Elle lui permet aussi d'être plus en confiance face à ce personnage plus petit.

**Beaucoup soulignent la nécessité à la fois d'un cadre solide, explicite, ritualisé, et de souplesse et de négociation – dans l'acceptation des propositions et idées des élèves – pour que l'expression soit possible, constructive, sécurisante et gérable.**

Le cadre sera exigeant quant aux relations aux autres et au respect, mais aussi dans le travail. Il est important d'exiger une production, même très progressive, même pour les enfants très timides ou mutiques. On pourra par exemple commencer par laisser les enfants être spectateurs, puis leur demander de manipuler la marionnette devant un public réduit, même sans la faire parler. Lorsque les enfants seront plus à l'aise ils pourront ajouter des paroles.

Cecilia Bloch-Baggio (1995) parle « *d'offrir à chacun un lieu et un temps privilégiés où il puisse comprendre ses difficultés, les accepter et accepter celles des autres. Un lieu pour réussir ce qu'ils entreprendraient.* »

La création d'un projet commun pourra permettre la création d'un véritable groupe, de lien entre les élèves, ce qui n'est pas aisé dans un dispositif ULIS, par définition très hétérogène et où les élèves ne sont pas tous présents en même temps.

La marionnette se manipule dans une relation aux autres, une relation à la fois avec les autres élèves et avec les personnages de ces élèves. Tous les auteurs mettent en avant que les activités autour des marionnettes permettent le développement de l'écoute, de la prise en compte d'autrui, du dialogue.

J'ai pu trouver dans l'ouvrage « La marionnette à l'école » des conseils concernant la fabrication des marionnettes par les élèves. Colette Fayard préconise, pour des enfants de maternelle, de ne pas passer par le dessin avant de créer la marionnette, afin d'éviter de les confronter au décalage entre l'intention qu'ils avaient et la production finale. Je n'ai pas repris cette préconisation. J'ai fait anticiper l'activité de construction de la marionnette à mes élèves (plus âgés que des enfants de maternelle) : dessiner leur personnage avant de le fabriquer, tout en gardant la mise en garde de C. Fayard en tête. C'est pour éviter l'écueil qu'elle évoque que j'ai proposé à mes élèves de voir et choisir le matériel avant de dessiner, et de représenter non pas un personnage idéal mais celui qu'ils vont fabriquer avec ce matériel.

C. Fayard préconise aussi de donner à la marionnette le moins d'expression possible sur le visage, afin de pouvoir faire passer n'importe quelle émotion. Cela permet également de laisser libre court à l'imagination du manipulateur. Elle recommande également d'utiliser du cirage, et pas de la peinture, pour éviter ce qu'elle appelle le bariolage et marquer le moins possible le personnage. J'ai utilisé pour ma part de la peinture très diluée pour donner un effet pastel.

Beaucoup d'auteurs proposent de partir d'une histoire, d'un début d'histoire, d'un thème, d'une contrainte. Je choisirai ici une des propositions de C. Fayard, celle de partir de la découverte de matériau. Comme dans son approche, je proposerai à mes élèves de créer mentalement et oralement l'histoire de leur marionnette à partir d'un questionnement sur sa personnalité (son nom, son métier, sa vie...)

L'an dernier, lorsque j'ai introduit une marionnette dans la classe par une lettre qu'elle envoyait, j'ai eu la crainte que certains de mes élèves ne soient pas dans la conscience du consensus collectif « nous parlons comme si la marionnette était réelle mais ce n'est pas vrai ». Je me posais la question de la clarté de la distinction entre réel et imaginaire pour mes élèves. Il s'est trouvé qu'un élève répétait

« c'est une marionnette, c'est toi qui parles, elle n'existe pas », comme s'il était en train de le comprendre. Cela a amené la discussion sur la réalité de la marionnette. Tout le monde a convenu qu'il s'agissait d'un personnage imaginaire qu'on s'amuse tous à faire parler et à lui inventer une vie. Cela a semblé ensuite clair pour tout le monde. Par ailleurs, dans son ouvrage, C. Fayard affirme qu'il n'y a « *pas de constat de perturbation du réel, même si on a une relation animiste avec sa marionnette.* »

### **V.3. Marionnette et soin médical et paramédical**

Lors de mes recherches bibliographiques pour réaliser ce mémoire, j'ai découvert que la littérature autour de la pratique de la marionnette était plus riche et plus récente dans les domaines du secteur médico-social. J'ai pu trouver des articles, des mémoires, des conférences, traitant de l'utilisation de la marionnette en orthophonie, ré-éducation, éducation spécialisée, psychologie, kinésithérapie, psychomotricité.

En parcourant ces écrits, j'ai été surprise de la proximité des activités proposées avec celles proposées pour l'enseignement. Pour ce qui est de l'orthophonie et de l'éducatif, les objectifs semblent proches de ceux que nous nous fixons à l'école : apprendre les règles de communication, élaborer le langage en compréhension et en production.

## **VI. Mise en pratique**

### **VI.1. Objectifs visés à priori**

J'ai choisi d'observer dans le cadre de ce mémoire les progressions de mes élèves dans leurs compétences langagières et dans leurs capacités à être élève (compétences relationnelles, capacité à suivre les règles de l'école, rapport aux apprentissages).

Les observations de mes élèves se feront pendant les séances de marionnettes, mais également dans le quotidien de la classe et lors d'autres séances d'apprentissage. Je découpe mes observations de chaque élève en 4 axes :

- Langage de situation et d'évocation
- Expression des humeurs, ressentis et émotions
- Relation aux autres, capacité à communiquer oralement
- Posture face aux apprentissages, conscience de ce qu'on apprend et des attentes de l'école

### **VI.2. Les différents paramètres à faire varier**

Lors de mes séances, je m'appliquerai à faire varier les modalités d'utilisation des marionnettes :

- Marionnette apportée ou créée
- Manipulation par le maître ou l'élève
- Individuel, duel, collectif...
- Moment de classe : accueil, avant une séance, pendant, après...
- Utilisation de la marionnette avec ou sans but de représentation

Lorsqu'on dit marionnette, nous pensons tout de suite « spectacle de marionnettes », avec une histoire, des répétitions, un jeu appris et calé. Les deux années précédentes, j'ai réalisé avec les élèves de ma classe des spectacles théâtraux, utilisant des marionnettes. J'ai fait le choix de ne pas traiter de cet

aspect dans ce mémoire. En effet, cette utilisation de la marionnette est la plus connue, la plus pratiquée et la plus traitée dans la littérature pédagogique. Il m'intéressait beaucoup de chercher les apports possibles d'une autre utilisation de la marionnette. Il était difficile pour des raisons de temps et de longueur de mémoire, d'inclure toutes les séquences menées. J'ai donc décidé d'éluder plutôt cette partie, bien que ce type de séances contribuent sûrement également à l'apprentissage du langage oral, à la construction de l'élève et à l'apprentissage de la relation aux autres.

### **VI.3. Recueil des données**

J'ai choisi d'observer les 8 élèves présentés en début de mémoire. J'ai axé mon attention sur les progrès et les comportements des élèves dans les 4 domaines énumérés dans « Objectifs visés à priori ».

Les AESH de la classe et moi-même avons observé, noté par écrit l'attitude et les paroles des élèves pendant les séances autour des marionnettes. J'ai également filmé les élèves lors de certaines séances.

### **VI.4. Activités mises en œuvre**

J'ai choisi d'utiliser des marionnettes à gaine.

Trois types de marionnettes seront manipulées dans la classe :

- la marionnette « mascotte de la classe », Jojo
- des marionnettes à disposition des élèves, fabriquées par mes soins ou achetées dans le commerce. Il s'agit de marionnettes à gaine variées (une souris, un dragon, une princesse, un roi, une marionnette chaussette...)
- les marionnettes personnelles fabriquées par les élèves

Les séances menées sont présentées, sauf indication contraire, dans l'ordre chronologique de démarrage. Une fois démarrées, les séances étaient menées en alternance de manière relativement régulière.

Toutes les séances (en dehors de la construction) se sont faites « au volontariat », quelquefois incité par l'enseignante, mais jamais forcé. Un élève qui ne souhaitait pas faire parler la marionnette dans le cadre d'une séance n'y était pas obligé, mais devait évidemment y participer en temps que spectateur.

#### **VI.4.1. Activités d'introduction des marionnettes**

##### **A – Marionnette de la classe**

J'ai apporté la marionnette de la classe, que j'ai nommé Jojo, dès le jour de la rentrée. Il s'agit d'une marionnette que j'avais fabriquée auparavant. C'est une marionnette à bouche mobile, qui a la particularité de ne pas avoir de bras. Cette marionnette donne l'impression d'ouvrir la bouche pour parler.

La marionnette Jojo est présentée dès la rentrée comme un élève de la classe. Elle a une étiquette avec son prénom, comme les autres élèves, et fait les activités de langage avec les autres. Jojo commence, l'enseignante le fait parler.

Le premier jour, chaque élève dit son prénom et les choses qu'il aime et n'aime pas. La maîtresse commence, puis Jojo continue. Il se présente et dit ne pas aimer l'école, parce qu'il est nul et qu'il préfère jouer.

## ***B – Réalisation de sa marionnette personnelle***

### **Objectifs**

Imaginer par choix de matériaux, de couleurs, de formes, un personnage personnel que l'on conservera tout au long de l'année scolaire.

Anticiper la conception par des dessins.

Réaliser concrètement l'objet imaginé à partir de son propre dessin

Imaginer les caractéristiques « mentales » de son personnage

### **Descriptif**

- 1ère séance : présentation des matériaux et d'un exemple de dessin de marionnette

Les différents matériaux disponibles sont présentés aux élèves, et notés sur une liste. Les élèves regardent et touchent les matériaux, puis proposent à leur tour des matières, qui sont notées dans la mesure où il sera possible de se les procurer. Il leur est proposé de la laine, des morceaux de tissus de couleurs et motifs variés, des morceaux de fausse fourrure, de la feutrine, du carton d'emballage type frange, des rubans, des yeux mobiles, des chenilles de taille et couleur variées, des boules de feutre....

Il leur est ensuite expliqué qu'à partir de tous ces matériaux, ils vont créer leur propre marionnette, qu'ils utiliseront toute l'année. C'est leur marionnette à eux, qui doit surtout leur plaire. J'attire leur attention sur le fait que cela ne sert à rien de regarder la marionnette du voisin car la marionnette doit avant tout être la leur.

Je montre au tableau comment ils vont à la séance d'après choisir leurs matières, imaginer, et dessiner, leur future marionnette. Je dessine chaque partie de la marionnette avec des craies de couleur, en précisant les matériaux que je choisis. Je ne conserve pas le dessin afin d'éviter qu'ils l'utilisent comme modèle.

- Séance 2

Les élèves choisissent les matériaux qu'ils vont utiliser pour chaque partie de leur marionnette, les notent ou font noter sur une feuille.

Ils dessinent ensuite le personnage sur une feuille à dessin.

- Séance 3

Les élèves font par écrit et/ou en dessin une fiche d'identité de leur marionnette : son prénom, a-t-elle des frères et sœurs, qu'aime-t-elle, d'où vient-elle... Cette activité permettra aux enfants de se projeter dans la future manipulation de leur marionnette, et de la rendre plus concrète et personnelle.

- Séances 4 à 6

Les élèves reprennent leur dessin, peuvent modifier tout ou partie s'ils le souhaitent.

Lorsque le dessin convient à l'enfant et à la maîtresse, l'élève peut commencer la réalisation de la tête (boule de papier et papier mâché, couvert de peinture très diluée pour ne pas trop marquer le visage), les éléments de la tête et du visage : cheveux, yeux, nez, bouche, oreilles (yeux mobiles, chenilles, coton, boules de feutrine, perles, bâtonnets, peinture...) puis le corps (tissu ou feutrine qui seront cousus par l'enseignante, décoration en boules de feutrine, papier de soie, crépon, carton, coton, perles....), bras et mains, jambes et pieds (tissu, feutrine, chenille, papier crépon, papier ondulé, boules de feutrine)....

## **Retour sur les séances**

Lors des premières séances, les élèves ont peu à peu compris le sens de l'activité, compris que celle-ci conditionnerait l'apparence de la marionnette qu'ils utiliseraient toute l'année. Ils ont alors beaucoup plus investi l'activité, et non plus seulement comme un simple dessin à réaliser.

Tous les élèves ont compris que leur marionnette devait avant tout leur plaire. Certains ce sont clairement représentés, mais aucun ne l'a formulé. Tous les élèves ont bien distingué leur marionnette d'eux, notamment par le nom.

Plusieurs élèves ont souhaité modifier leur premier dessin, certains l'ont entièrement refait.

Tous les élèves étaient très motivés par la fabrication de leur marionnette, et très impatients de la voir terminée.

## **VI.4.2. Activités autonomes**

En parallèle des séances présentées ci-dessous, les élèves ont à disposition toutes les marionnettes de la classe et leur marionnette personnelle, qu'ils peuvent utiliser lorsqu'ils ont terminé un travail et ont un temps d'activité libre.

### **Objectifs :**

Utiliser la marionnette sans consigne, pour le seul plaisir.

Se familiariser avec la manipulation.

Manipuler seul, sans regard extérieur et sans exigence.

### **Retour sur les séances :**

Quelques élèves n'ont jamais utilisé la marionnette lors des moments libres, d'autres très souvent. Louis a beaucoup utilisé Jojo, la marionnette constituant même en début d'année scolaire un élément de négociation pour que Louis termine le travail demandé. Il faisait poser des questions à la marionnette, aux adultes et aux élèves de la classe. Louis aimait également beaucoup montrer à tout le monde comment Jojo savait bien compter jusqu'à 10, ce qui correspond à ses propres connaissances.

Gabriel et Valentin, pour qui il est très difficile de faire parler la marionnette devant d'autres personnes, ont fréquemment utilisé leur marionnette ou une de celles de la classe seuls lors de ces moments. Il m'est cependant difficile de savoir le contenu de leur jeu, surtout pour Valentin dont le niveau sonore reste très faible.

Bastien a fréquemment utilisé les marionnettes, rarement seul, entraînant d'autres élèves dans son jeu. Bastien a même parfois utilisé deux marionnettes, une sur chaque main, réalisant ainsi tout seul un dialogue. Sa proposition a été sur sa demande reprise plus tard lors d'une des séances en binôme.

Depuis son arrivée en septembre, Adam refusait de chanter lors des séances de musique avec notre intervenant. J'ai demandé à sa mère s'il avait toujours fait ça. Elle m'a expliqué qu'il ne voulait plus chanter depuis quelques mois, depuis que sa cousine s'était moqué de sa manière de chanter. Un jour, lors d'une séance de musique, Adam s'est mis à chanter en s'accompagnant de sa main qu'il ouvrait et fermait. Je lui ai demandé pourquoi il faisait ça, il m'a dit que c'était la marionnette qu'était sa main qui chantait, et pas lui. A partir de la séance suivante, Adam a chanté sans s'accompagner de ce geste.

## **VI.4.3. Séquence autour de la marionnette Jojo**

### ***A – Séances d'introduction de Jojo qui n'aime pas l'école***

Tous les matins, lors du regroupement, Jojo prend la parole, animé par l'enseignante. Il se présente en « mauvais élève », qui n'aime pas l'école, qui ne veut pas venir, ne veut pas apprendre. Jojo se trouve

nul et pense qu'il est incapable de progresser. Les élèves lui posent des questions de leur choix. Jojo parle de sa vie quotidienne, de sa vie à l'école, de ses goûts. Après le regroupement, Jojo est posé près du tableau pour écouter lui aussi les cours.

### **Objectifs :**

Permettre aux élèves qui ont cette même posture de s'identifier au personnage de Jojo

Donner un exemple de ce que peut être la manipulation physique d'une marionnette

Alimenter le langage et donner des exemples de ce qui attendu lorsqu'on fait parler la marionnette

### **Retour sur les séances :**

Les élèves ont rapidement dit à Jojo qu'il n'était pas nul. Antoine, dont les mots « Je déteste l'école » et « Je suis nul, je n'arriverai jamais à lire » ont été repris par Jojo, a pris la parole pour dire que lui, adorait l'école, et a donné des arguments à Jojo pour aimer l'école : à l'école il allait apprendre des choses, jouer et se faire des copains.

### ***B – Séances Jojo qui n'arrive pas à apprendre***

Au bout de quelque séances, Jojo, toujours lors du regroupement collectif, Jojo revient sur ce qui a été difficile pour lui lors des séances en classe. Il raconte de que c'est trop dur, qu'il n'arrive pas à apprendre à compter, qu'il ne se rappelle plus du nom des lettres...

### **Objectifs :**

Inciter les élèves à prendre conscience de ce qu'ils apprennent et de ce qu'ils savent

Faire prendre conscience aux élèves qu'il est normal de faire des erreurs pour apprendre,

### **Retour sur les séances :**

Certains élèves ont spontanément essayé de rassurer Jojo sur ses capacités à apprendre. Certains ont tenu à lui apprendre ce qu'ils avaient appris (certains ont voulu lui apprendre des choses qu'eux-même ne maîtrisaient pas encore), Ils ont rapidement réclamé de manipuler eux-même Jojo pour montrer qu'ils savaient des choses.

### ***C – Jojo manipulé par les élèves***

Tous les matins, en regroupement, un élève volontaire fait parler Jojo, de ce qu'il veut. Les autres lui posent des questions.

### **Objectifs :**

S'exprimer devant les autres

S'exprimer de manière libre

### **Retour sur les séances**

Beaucoup d'élèves se sont portés volontaires, trois n'ont pas souhaité le faire (Valentin, Erwan et Ilyes). Certains ont montré comment Jojo savait maintenant compter jusqu'à 10 ou donner le nom des lettres. Les autres applaudissaient Jojo. Les élèves sont principalement restés sur des questions et réponses de la vie quotidienne, assez répétitives (qu'as-tu mangé ce matin ? As-tu bien dormi ?...)

## **VI.4.4. Séquence autour des marionnettes des élèves**

### ***A - Séances en regroupement collectif***

Chacun son tour, tous les matins, manipule sa marionnette, en reprenant ou non les éléments de la carte d'identité de sa marionnette réalisée précédemment. Les autres élèves posent des questions sur l'histoire et l'identité de ce personnage.

#### **Objectifs :**

S'exprimer librement devant les autres

Imaginer des histoires hors du quotidien

#### **Retour sur les séances**

Les élèves ont tous délaissé le concret dans lequel était inscrit Jojo pour entrer dans un monde plus imaginaire. Les marionnettes habitaient sur d'autres planètes, dans des pays lointains, et très peu étaient des élèves de la classe, contrairement à Jojo. A mon grand étonnement, Ilyes, élève réservé qui n'avait pas souhaité faire parler Jojo, a été tout de suite volontaire et le premier à inventer un univers très imaginaire. Erwan a voulu une seule fois manipuler sa marionnette, sans être très à l'aise. Valentin, qui avait commencé à parler en classe, mais à voix très basse et très peu, n'a pas souhaité faire l'activité. Les enfants ont inventé des métiers à leur marionnettes (espions, super-héros, enseignants). Par conséquent, leurs marionnettes n'écoutaient pas les cours comme Jojo, mais partaient vaquer à leurs occupations. Les élèves réclamaient systématiquement de manipuler leur marionnette lorsque j'oubliais ce moment.

### ***B - Séances par deux autour d'une table, échanger et fabriquer une histoire***

#### **• Séances de création improvisée**

Les élèves utilisent leur marionnette, par deux, en face à face et sans public, pour échanger et inventer au fil de l'eau une histoire. Les élèves doivent prendre en compte les propositions de leur camarade et poursuivre dans l'échange.

#### **Objectifs :**

Interagir en alternant écoute et prise de parole, apprendre les règles de la communication

Prendre en compte la parole de l'autre

Permettre aux élèves les moins à l'aise oralement ou pour être face aux autres de s'exprimer en confiance en étant sans public

#### **Retour sur les séances**

Lors de la première séance, les élèves avaient des difficultés à trouver des sujets de conversation. Certains ne faisaient pas parler leur marionnette mais les faisaient taper, crier, se poursuivre. D'autres construisaient chacun leur histoire, en alternant la parole mais en faisant chacun un monologue. Après un retour sur ce qu'ils avaient produit, et un étayage lors de la séance (aide pour se centrer sur le premier sujet proposé, pour le prendre en compte et y répondre), la plupart des élèves sont parvenus à faire communiquer leurs marionnettes par le langage oral, au moins sur quelques minutes. Valentin, qui n'avait jusqu'à présent pas manipulé sa marionnette avec les autres élèves, a fait l'activité apparemment avec plaisir. Un adulte s'est placé près de lui pour l'entendre et répéter à voix haute ses propositions, qui se limitaient souvent à des groupes de mots mais qui étaient dans le sujet.

Les élèves ont eu la liberté de choisir leur partenaire, dans la mesure du possible. Un élève, Ilyes

(élève très discret, appliqué, calme), était très demandé, il a donc fallu trancher pour faire les groupes, Ilyes (qui n'avait pas envie de choisir) changeant de binôme à chaque séance.

Il s'est trouvé qu'Erwan ne souhaitait être qu'avec Ilyes. Lorsqu'il n'était pas satisfait, la réalisation de l'activité était très compromise, Erwan mettant plusieurs minutes avant de se mettre au travail, sans beaucoup d'enthousiasme.

Erwan ressentait vite les propositions des autres comme des intrusions. Si un autre élève faisait dire à sa marionnette qu'il allait venir jouer avec lui, il refusait et faisait partir sa marionnette. Il faisait toujours fermer la situation à sa marionnette, qui répondait très vite : je rentre chez moi, au revoir.

- **Séances de création d'échanges préparés**

Par deux, les élèves munis de leur marionnette préparent leur dialogue en dictée à l'adulte (même pour les scripteurs, afin d'alléger la charge et de garder la dimension orale et de garder à l'esprit que c'est la marionnette qui parle). La consigne est la même que pour les séances précédente : ils doivent construire un dialogue ensemble, en rebondissant sur la parole précédente. Cette fois, ils pourront se corriger, revenir sur ce qu'ils ont écrit, prendre davantage le temps de réfléchir.

Une fois qu'ils ont terminé, ils refont l'échange écrit, de mémoire, sans lire, à l'oral par deux avec les marionnettes, en ayant la liberté de modifier les dialogues.

### **Objectifs :**

Permettre aux élèves les moins à l'aise oralement ou pour être face aux autres de désamorcer la parole en préparant ce qu'ils vont dire

Permettre de faire avancer davantage le dialogue en ayant le temps de la réflexion et pouvant revenir en arrière sur les dialogues

### **Retour sur les séances**

La plupart des élèves ont créé un dialogue plus long et plus riche que lors des séances d'improvisation orale. Certains avaient des difficultés à démarrer, notamment Erwan qui ne parvenait pas à construire avec son camarade et avait toujours tendance à faire son histoire sans lien avec l'autre élève, et à vouloir clore la conversation. Certains ont grandement enrichi leur dialogue lorsqu'ils ont repris leur saynète à l'oral.

### ***C - Séances par deux derrière le castelet devant le groupe, raconter une histoire***

- **Représentation du spectacle préparé**

A partir des dialogues élaborés lors des séances précédentes, les élèves par deux présentent aux autres le dialogue entre leurs marionnettes. Ils ont, avant de montrer leur mini spectacle, 10 min pour répéter. Ils sont libres de modifier leur histoire lors de la représentation, du moment qu'ils s'écoutent et qu'ils répondent à ce que propose leur camarade.

### **Objectifs :**

S'exprimer devant un public

Permettre aux élèves de se sentir moins exposé en utilisant le castelet

S'exprimer en tenant compte de la parole de l'autre

### **Retour sur les séances**

Certains élèves avaient tendance, lorsqu'ils faisaient dialoguer leur marionnette assis à une table, à



l'oublier et à parler directement à l'autre élève. Le castelet et le fait d'être en représentation devant un public a permis d'éviter cela.

Beaucoup d'élèves ont proposé une saynète imaginative, et respectant bien les consignes d'écoute entre les personnages. Ils ont souvent utilisé la trame qu'ils avaient inventée précédemment, en l'enrichissant ou en la modifiant. Les problèmes techniques liés à la manipulation (chute du castelet, marionnette qui n'apparaît plus dans le cadre, tête du manipulateur qui apparaît), ont un peu perturbé les élèves spectateurs mais pas du tout les élèves manipulateurs.

Bastien, Djébril, Enzo, Antoine, Erwan, avaient, lors des premières séances, des difficultés à être spectateurs, silencieux, positifs et attentifs. Ils parvenaient difficilement à écouter, pensant à jouer eux-même. Cela s'est amélioré au fil des séances.

- **Représentation improvisée sur un thème**

Les élèves improvisent une histoire, sans préparation, devant les autres élèves de la classe, derrière le castelet. Les autres élèves donnent un thème, qui est le point de départ du spectacle. Les élèves ont pour consigne d'écouter l'autre et de répondre en tenant compte de la proposition précédente. Ils concluent seuls ou sur sollicitation à la fin du temps imparti.

### **Objectifs :**

S'exprimer devant un public

Permettre aux élèves de se sentir moins exposé en utilisant le castelet

S'exprimer en tenant compte de la parole de l'autre

S'exprimer spontanément en enlevant la contrainte de se remémorer la trame

### **Retour sur les séances**

Ces séances ont été dans les dernières à être proposées aux élèves. Ils avaient eu l'occasion de beaucoup expérimenter la prise de parole avec la marionnette. Ils étaient à ce moment-là plus à l'aise avec la manipulation, avec le fait de parler devant un groupe, et comprenaient mieux ce que je leur demandais. Pour certains élèves, cette activité était plus sécurisante que la précédente. Bastien et Erwan par exemple exprimaient qu'il ne se sentaient pas capable de se rappeler de ce qui était préparé. Le fait d'improviser leur enlevait ce « stress » et cette charge cognitive supplémentaire de devoir être fidèle à la préparation (chose qu'ils arrivaient d'ailleurs difficilement à faire). Aucun élève n'a eu de réticence à se lancer sans savoir à l'avance ce qu'ils allaient faire. Gabriel, qui n'est que très rarement volontaire pour faire parler la marionnette face à un groupe, l'a été dans cette séance et la précédente, visiblement rassuré par le fait de ne pas être seul. Valentin n'avait participé qu'aux séances en binôme. Lors de cette séance, il a accepté, avec le sourire, de venir faire une représentation, aidé de l'AESH pour répéter ses répliques plus fort. Il a très bien suivi les consignes, et proposé avec son camarade une histoire cohérente et dans le thème.

De manière générale, tous les élèves sont parvenus à être dans le thème, et établir un vrai dialogue, qui progressait sans s'enliser. Le thème (et les expériences précédentes) ont permis aux élèves de ne pas rester ancrés dans le quotidien.

### ***D - Séances par deux autour d'une table, raconter ce qu'on a appris***

Les séances se déroulent en fin de matinée. Les élèves, par deux, doivent manipuler les marionnettes de leur choix (celles à disposition dans la classe, Jojo, ou leur marionnette), qui doivent raconter ce qu'elles ont appris le matin.

## **Objectifs :**

- Aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre et de leurs progrès
- Entraîner les élèves à préciser le plus possible la notion qu'ils sont en train d'apprendre
- Encourager les élèves à se remémorer les activités réalisées en classe
- Entraîner les élèves à expliciter leur démarche d'apprentissage

## **Retour sur les séances**

Cette séance est la première pour laquelle j'impose de donner un contenu réel, vécu par l'élève et dit par la marionnette. C'est pour cette raison que j'ai incité les élèves à utiliser les marionnettes de la classe plutôt que leur marionnettes personnelles, pour lesquelles ils avaient créé un univers imaginaire fort. Certains ont tout de même souhaité utiliser leur marionnette, ce que j'ai autorisé.

Cet exercice est beaucoup plus scolaire que les autres, j'avais donc quelques doutes avant de me lancer dans ces séances. Les élèves ont tous accepté et suivi la consigne, certains ayant eu besoin d'un rappel pendant la séance car ils dérivait, volontairement ou non, vers un dialogue entre les marionnettes sur d'autres sujets.

Au départ, les dialogues restaient très vagues : « ce matin j'ai fait des maths et du français », ou « j'ai appris à calculer et à lire ». Pendant et après la première séance, j'ai précisé de nouveau ce que j'attendais : « j'ai appris à faire des additions, sans m'aider du matériel, en comptant dans ma tête. »

Lors des séances suivantes les élèves étaient plus précis et plus conformes à ma demande. Valentin, pour qui il est difficile de parler devant un groupe, a participé à ces séances en binôme avec enthousiasme.

J'ai alors proposé aux élèves qui le souhaitaient de venir faire expliquer à leur marionnette ce qu'ils avaient appris, non plus face à un seul autre élève mais face à tout le groupe. La plupart des élèves (tous sauf Gabriel et Valentin) ont souhaité le faire. J'ai trouvé les discours plus enthousiastes face au groupe que par deux. Tous étaient très fiers d'expliquer ce qu'ils avaient appris, d'expliquer la notion aux autres (comment ils font pour additionner par exemple), et les progrès qu'ils avaient fait.

J'ai eu la sensation lors de ces séances qu'elles auraient fonctionné de la même manière sans la marionnette. J'ai donc essayé. Certains élèves ont effectivement continué l'activité de la même manière. Enzo a accepté de venir expliquer, sans la marionnette, ce qu'il avait appris. Mais lorsqu'il a commencé à prendre la parole, il s'est bloqué et ne parvenait pas à s'exprimer. Je lui ai proposé de prendre sa marionnette, il a accepté et a réalisé cette fois l'activité.

En parallèle, un encouragement à la réflexion sur l'apprentissage en cours, sur les progrès et sur l'explicitation de sa démarche était mené, sans marionnette, pendant les séances d'apprentissage. Il m'a en effet semblé un peu « plaqué », inutile et fastidieux d'utiliser la marionnette sur ces moments-là.

## ***E - Utilisation de la marionnette en gestion de crise***

J'ai proposé à quelques reprises à Gabriel, Antoine, Enzo, lorsqu'ils étaient en situation de crise de colère et qu'il n'était plus possible d'entrer en communication avec eux, d'utiliser la marionnette, pour s'exprimer, faire sortir les raisons de leur colère, se calmer. Tous ont refusé. Je pense qu'ils n'étaient plus dans la capacité de s'exprimer, avec ou sans marionnette.

## ***F - S'occuper de la marionnette***

J'ai mis en place, en parallèle avec les séances précédemment décrites, des séances courtes (maximum 10 min), où l'élève jouait avec sa marionnette sans la faire parler. Ces séances sont inspirées de

l'ouvrage de C. Fayard, « *La Marionnette à l'école : jeux et enjeux* », où elle incite les enfants à respecter sa marionnette, en la manipulant doucement, en lui apprenant à respirer.

J'ai pour ma part utilisé ces séances en début d'après-midi au retour de la cantine, comme des séances de relaxation.

J'ai expliqué aux élèves qu'ils allaient prendre leurs marionnettes, mais juste pour passer un moment avec elle, sans la faire parler. J'ai insisté sur la nécessaire douceur de leurs gestes, comme s'ils ne voulaient pas l'abîmer ou lui faire peur, comme s'ils tenaient un être très fragile, comme un bébé. Ils devaient aller la chercher sans faire de bruit, la prendre et l'emmenner à leur place très doucement en la prenant dans leurs bras. Ils devaient ensuite lui chuchoter ce qu'ils voulaient dans son oreille, la mettre sur leur ventre pour qu'elle suive les mouvements de leur respiration. Ils allaient ensuite la reposer dans le calme.

### **Objectifs :**

Se recentrer avant les séances d'apprentissages

Doser et contrôler ses gestes

### **Retour sur les séances**

Tous les élèves ont accepté de suivre la consigne et ont fait des efforts pour être doux, silencieux, sans forcément y parvenir complètement. L'utilisation du contexte de la marionnette semblait fonctionner pour certains et pas pour d'autres. Erwan par exemple faisait ce qui était demandé, sans conviction apparente, la marionnette étant lors de cette séance un simple objet qu'il avait dans les mains. Enzo et Adam au contraire avaient très envie de s'occuper de leur marionnette, de ne pas lui faire peur.

Tous étaient plus calmes que d'habitude après la séance, mais l'agitation revenait très vite.

Je n'ai pu pour l'instant effectuer que quelques séances, il serait intéressant de voir les effets de ces séances sur la concentration des élèves et leurs relations, à plus long terme.

### ***G - Hôpital des marionnettes***

Dès le début de la manipulation des marionnettes personnelles des élèves, nous avons constaté, les élèves et moi-même, que les marionnettes étaient fragiles. A chaque séance, une marionnette avait perdu un œil, une autre des cheveux.... Heureusement, toutes ces détériorations étaient réparables (il s'agissait toujours d'éléments décollés qu'il suffisait de recoller). Au début, je mettais moi-même de côté les marionnettes à réparer. Lors de ma lecture du compte-rendu du colloque « Marionnettes et handicaps », j'ai constaté que Thomas Girard, enseignant spécialisé en IME, ayant eu le même genre de difficultés, avait eu l'idée de créer un « hôpital des marionnettes ». J'ai trouvé cela intéressant et je l'ai mis en place, car les élèves pouvaient ainsi eux-même mettre leur marionnette dans la boîte-hôpital à la fin d'une séance lorsque celle-ci avait besoin d'une réparation. Cela contribuait également à renforcer l'univers que l'on avait créé autour des marionnettes.

### **VI.4.5. La place de l'enseignant au fil des séances**

Lorsque j'ai introduit la première marionnette, c'est-à-dire Jojo la mascotte de la classe, j'occupais la place centrale dans la séance. Jojo parlait, et répondait aux questions des élèves. Les rôles se sont ensuite inversés : un élève prenait la place centrale, la place de celui vers qui tout le monde est tourné. L'enseignante posait alors des questions, au même titre que les autres spectateurs. Mes questions étaient au départ très présentes, pour donner beaucoup d'exemples aux élèves. Peu à peu j'ai limité mon rôle à la relance et à la gestion des prises de parole.

Lors des activités à deux, j'ai pendant quelques minutes évalué les groupes qui fonctionnaient bien,

pour aller vers les binômes qui ne démarraient pas, qui se disputaient ou qui n'étaient pas dans l'échange. Les AESH de la classe pouvaient également aller vers les groupes pour redonner la consigne. Ensuite, quand les séances étaient plus avancées et que les groupes parvenaient tous à se mettre au travail, je me plaçais près d'un groupe pour écrire ce qui se disait, les AESH faisant de même sur d'autres groupes. J'étais alors présente sans intervenir, mais de toute évidence ma seule présence recentrait les élèves. Lorsqu'un groupe se dissipait, ou se disputait, les seuls faits de venir m'asseoir près d'eux et d'écrire suffisait quelquefois à réguler l'échange. Peut-être que ma présence bloquait aussi certaines paroles...

Lors des activités autonomes, j'essayais seulement d'écouter de loin et d'observer « discrètement », dans la mesure du possible car les activités de classe se menaient en parallèle.

Lors des activités où les élèves expliquaient devant la classe ce qu'ils avaient appris, j'ai fréquemment relancé les élèves, en leur posant des questions pour qu'ils précisent leurs explications.

Enfin, lors des activités de représentation, après avoir choisi les deux comédiens, je jouais le rôle de spectateur, redonnant de temps en temps des consignes brèves sur la manipulation pour la bonne poursuite du spectacle. Ces moments avaient besoin de très peu de relance, le cadrage éventuel se faisant seulement pour les spectateurs trop bruyants.

## **VI.5. Synthèse des résultats**

Je ferai ici, objectif par objectif, une synthèse des évolutions des élèves lors des séances dédiées à la marionnette, en me posant ensuite la question de l'éventuel transfert dans les autres activités et moments de la classe.

### **Langage de situation et d'évocation**

Au fil des séances, tous les élèves ont vu le nombre et la complexité de leurs productions augmenter. Ils utilisaient au début peu de phrases, et s'arrêtaient très rapidement. Leurs discours s'enlisait vite, se répétait. Pour beaucoup, le discours n'était pas construit et se limitait à une phrase, sans faire de liens. Les phrases se limitaient à un mot ou à des syntaxes simples. Au fur et à mesure, le lexique s'est diversifié, les phrases sont devenues plus complexes, avec des introducteurs (qui, parce que...), des temps plus variés.

Les séances se sont complexifiées. Au début, lors des séances de question/réponse, certains élèves ne répondaient que par des mots. Les élèves questionneurs variaient peu les questions. Puis les élèves ont commencé à répondre par des phrases, avec des réponses moins attendues, plus imaginatives. Cela a entraîné des questions à leur tour plus variées. Il est plus facile de changer de discours lorsque la marionnette répond « j'ai 400 ans » que lorsqu'elle en a 8... Ensuite, les séances d'échange entre deux marionnettes allant vers la construction d'une petite histoire ont permis aux élèves de progresser dans la structuration de leurs phrases, en allant vers l'utilisation de connecteurs logiques et temporels et la variation des temps.

Dans les séances quotidiennes, j'ai constaté une amélioration de la confiance dans la prise de parole. Tous les élèves prennent la parole plus spontanément, en étant plus à l'aise.

J'ai remarqué quelques évolutions dans le langage quotidien en situation. Les élèves les plus en difficulté sur ce plan s'exprimaient en arrivant avec des phrases simples (Louis, Adam, Erwan) ou complexes (Bastien), un vocabulaire assez riche mais des erreurs de construction et de syntaxe. Ces élèves ont progressé, faisant maintenant des phrases plus correctes et plus complexes.

J'ai enfin constaté de bonnes évolutions dans le langage d'évocation. Les élèves ont progressé pour raconter un événement passé, personnel ou commun à la classe, pour raconter une histoire étudiée.

## **Expression des humeurs, ressentis et émotions**

Les élèves ont peu exprimé leurs émotions lors des séances de question/réponse. Les sujets restaient dans l'évocation de la vie quotidienne, puis dans l'imaginaire, mais n'exprimaient pas directement leurs humeurs personnelles. Par contre, certains, Adam notamment, ont beaucoup parlé de leur vie lors de ces séances. Adam utilisait toujours sa marionnette, mais racontait de toute évidence sa vie personnelle, en restant dans des sujets légers mais qui le touchaient (les relations à la maison, ce qu'il aimait faire...). Les autres ont surtout exprimé leur fierté de savoir des choses, en faisant compter, lire les marionnettes, ou en expliquant ce qu'ils avaient appris.

Lors des premières séances de dialogue, certains élèves parlaient peu et s'exprimaient en faisant donner des coups, des morsures à la marionnette. Ce comportement a davantage été remplacé par de la communication, du langage que par de l'expression seule d'humeurs. Les coups de la marionnette vers une autre ont été remplacés par des « tu m'énerves, tu ne comprends rien » mais aussi par « Je joue à la console de jeux et je veux être seul ». Les élèves ont la plupart du temps dépassé ces humeurs créées par la présence de l'autre dans leur jeu. Certains sentiments n'ont pas pu être exprimés par la marionnette mais restaient exprimés directement par l'élève. Par exemple, lorsqu'Antoine devait faire une saynète avec Gabriel, il l'exprimait directement, réalisait quelquefois le travail en n'ayant pas le choix, et râlait pendant la saynète sans faire exprimer sa colère par sa marionnette.

Les élèves ont tous cessé d'utiliser la violence par la marionnette, ils se sont tous mis à passer par la parole pour s'exprimer avec la marionnette. Dans la vie quotidienne de la classe, la violence est également beaucoup moins présente. Les élèves ont toujours des conflits, dans la cour, dans les couloirs, lors des moments de jeu ou de travail en groupe, ou simplement lorsqu'il sont physiquement proches. Ces conflits se terminent beaucoup plus rarement par des violences physiques.

Les élèves sont moins souvent agressifs dans leurs paroles, tant par le ton que par les mots employés. Bastien, Louis, Erwan, Antoine, réagissent moins et moins vivement aux actions des autres. Ils parviennent mieux à exprimer leur sensation d'être agressé et à me prévenir. Le comportement de Enzo est fluctuant, sa capacité à ne pas être agressif et excessivement agité varie énormément selon les périodes.

Bastien a particulièrement progressé. Il n'est plus du tout violent ni agressif. Il s'exprime de manière calme, et essaie même quelquefois de calmer ses camarades par ses paroles...

## **Relation aux autres, capacité à communiquer oralement**

Tous les élèves ont pris la parole avec la marionnette. Au début, tous les élèves sauf Gabriel, Ilyes et Valentin ont tout de suite voulu faire parler la marionnette. Ilyes a commencé à la manipuler lors des premières activités à deux, et a ensuite accepté, avec enthousiasme, de faire toutes les activités. Valentin et Gabriel ont commencé à la faire parler lors des activités seul et des activités à deux, puis ont de temps en temps souhaité faire des saynètes devant la classe.

De manière générale, j'ai moins eu à intervenir et à cadrer dans l'expression avec la marionnette, que sans, dans l'expression libre. J'avais surtout à intervenir avec les spectateurs, surtout parce qu'ils souhaitaient toujours commenter et être actifs, mais très peu avec les manipulateurs.

Comme je l'ai écrit précédemment, les élèves ont progressivement transformé leur communication corporelle (pousser, mordre, taper, avec la marionnette) par une communication verbale (entrée en dialogue avec l'autre marionnette).

Dans les autres moments de classe, j'ai également constaté une amélioration des relations entre les élèves, et des relations d'élèves à adultes.

## **Posture face aux apprentissages, conscience de ce qu'on apprend et des attentes**

## de l'école

Comme je l'ai explicité dans la partie pratique, les élèves ont, lors des activités de marionnette où ils devaient expliquer ce qu'ils avaient appris, progressé peu à peu au fil des séances. Ils ont commencé par une vision très globale et disciplinaire, et ont détaillé ensuite, avec leurs mots, plus précisément les compétences qu'ils étaient en train d'acquérir. Cette activité les réjouissait à la fin de manière visible.

Dans le quotidien de la classe, tous ont progressé dans leur posture. Lisa travaille de manière beaucoup plus autonome, ne se dévalorise – presque – plus. Elle souhaite souvent aider ses camarades, montrant ainsi sa confiance en ce qu'elle sait. Antoine est rentré presque du jour au lendemain dans les apprentissages. Il est la plupart du temps volontaire pour apprendre, se montre très curieux de tout. Il est cependant encore des jours où sa colère le submerge et où il lui est impossible de travailler. Bastien, qui a maintenant des relations apaisées avec les adultes et les élèves, n'a progressé que faiblement dans son investissement des apprentissages. Il se montre très curieux de tout mais n'approfondit aucun sujet, passant tout de suite à une autre interrogation. Il est peu autonome et très passif lors des activités d'apprentissage.

Enzo est entré dans les apprentissages de manière progressive. Il a d'abord investi les matières de découverte du monde, puis de mathématiques et d'écriture. Il est resté longtemps très réfractaire aux activités d'apprentissage de la lecture. Il ne parvenait pas à se concentrer plus de 10 secondes, ne cessait de répéter qu'il n'y arriverait pas, ou son désintérêt pour ce qu'on faisait. Il a finalement adhéré aux activités, se concentrant sur les tâches de lecture. Il a progressé et est maintenant capable de lire des syllabes simples.

## VII. Conclusion

Au fil de mes séances, de mes expérimentations, j'ai pu reconnaître, retrouver, cette étincelle qui m'avait fait me questionner avant ce mémoire sur ce qui pouvait surgir de ce morceau de tissu...

J'ai pu retrouver, et voir s'amplifier cette émulsion, que nous pourrions appeler enthousiasme, motivation, sentiment d'appartenance au groupe, jeu, plaisir et liberté de dire. De cette petite émulsion est née une mayonnaise, un liant imperceptible entre les élèves, entre les élèves et moi, entre les élèves et eux-même, entre les élèves et les savoirs.

Les enfants se sont révélés élèves, plus ou moins, petit à petit ou tout à coup....Ils ont pris une place, leur place, chacun à leur manière, dans ce dispositif particulier qu'est l'ULIS.

Il est évidemment impossible de dire que cela s'est fait grâce à la seule introduction des marionnettes au milieu de tous les autres actes pédagogiques qu'un enseignant peut réaliser. Ces marionnettes ont en tous cas influé positivement, insensiblement sur les élèves : leur manière de réagir dans la relation, leur utilisation du langage, leur regard sur l'école, leur regard sur eux-même et leur capacité à apprendre.

Il sera maintenant intéressant de poursuivre ces activités, afin d'en observer les bénéfices sur un plus long terme. J'envisage également de mettre à profit et valoriser les compétences acquises par mes élèves dans la manipulation de marionnettes et la création improvisée d'histoires, en leur faisant partager leur expérience aux autres élèves de l'école. Cela pourra par exemple prendre la forme de petites représentations, de rédaction de notices de fabrication de marionnettes, ou de rédaction de recommandations pour une bonne manipulation des marionnettes.

## Bibliographie

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz

Doly, A-M. & Meirieu P. (1996). *Métacognition et médiation : [mieux enseigner, mieux apprendre à l'école]*. Clermont-Ferrand : CNDP, Centre régional de documentation pédagogique d'Auvergne.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF

Fayard C. & Valantin E. (1988). *La Marionnette à l'école : jeux et enjeux*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In : S., Freud (Ed), *Résultats, idées, problèmes*. t.1, (pp 227-231). Paris : PUF.

Caillaud, R. (1980). *Marionnettes et marottes : comment les fabriquer et les animer avec les enfants*. Paris : A. Colin-Bourrelier.

Kampmann, L. (1970). *Théâtre de marionnettes*. Paris : H. Dessain et Tolra.

Laguerquist, I. (1979). *Marionnettes à l'école spécialisée, même pour enfants handicapés* (Suède). *Collection Marionnette et thérapie*, 4.

Lecullée, C. (2005) *La marionnette, outil médiateur du langage en cycle 1*. Créteil : CNDP.fr

Lequeux, P. & Delaunay, A. (1973). *Jeux de marionnettes et "bande magique"*. Paris : A. Colin.

(1986). *IV<sup>e</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL Marionnette et thérapie*, Spécificité et diversité des thérapies par la marionnette dans les différents handicaps, les troubles mentaux et sociaux (compte rendu). *Collection Marionnette et thérapie*, 18.

(1995). *VII<sup>e</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL, Marionnette et Handicaps* (compte rendu). *Collection Marionnette et thérapie*, 24.

Meunier, C. (2014) *La marionnette : une médiation possible en psychomotricité. Le groupe "Corps en Jeux" auprès de sujets psychotiques*. Paris : Human health and pathology.

Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Pharand, J. & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Quérueil A-M. (2014). *Arts visuels & marionnettes et théâtres d'objets : cycles 1, 2, 3 & Collège*. Caen : CRDP de l'académie de Caen.

Tappolet, U. (1979). *La poupée au petit nez : la marionnette dans l'éducation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Tusseau, J-P. (2003). *Réussir ensemble avec les marionnette*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Valentini, M-A. (2011). Les marionnettes : un formidable médiateur de langage. *Bulletins Marionnettes et thérapies. Bulletins 3 et 4.*

Vianin, P. (2007) *La motivation scolaire*. Louvain-la-Neuve :De Boeck Université.



## Annexe A

### Différents types de marionnettes

Les marionnettes seront ici présentées dans l'ordre croissant de mobilité du personnage manipulé, du plus fixe au plus mobile.

#### **Marionnette à doigt**

Il s'agit d'une petite marionnette, puisque tout le corps du personnage s'enfile sur un doigt (quelquefois deux pour certaines marionnettes à doigts où chaque jambe est enfilée sur un doigt). Seul le corps bouge, la mobilité est donc très réduite, pouvant rendre la marionnette peu vivante. Ce type de marionnette permet de manipuler plusieurs personnages à la fois, un voire deux sur chaque main, les marionnettes pouvant ainsi dialoguer. Il nécessite cependant un public peu nombreux et situé à une faible distance des marionnettes à cause de la très petite taille des personnages.

#### **Marotte**

La marotte possède une tige centrale fixée par le bas à la tête de la marionnette qui peut ainsi bouger et tourner. La marotte peut également se cacher dans un cône fixé sur le bas de la marionnette. La marotte sans cône est très simple à réaliser, la fabrication n'incluant pas d'articulation. Elle est également très facile de manipulation. L'inconvénient est le peu de mobilité de la marionnette. La marotte combinée avec la manipulation des bras est un peu plus compliquée à manipuler car elle utilise les deux bras du marionnettiste pour deux actions différentes.

#### **Marionnette à bouche mobile**

Le comédien manipule la bouche de la marionnette avec son pouce pour la mâchoire inférieure, et les autres doigts de sa main pour la mâchoire supérieure. Ce type de manipulation peut être combiné avec la manipulation à tige ou directe d'un ou deux bras de la marionnette.

La manipulation seulement de la bouche est très simple, celle combinée avec la manipulation des bras nécessite plus d'entraînement car elle utilise les deux bras du marionnettiste pour deux actions différentes. La construction de la marionnette est un peu technique pour la partie mobile (bouche).

#### **Marionnette à gaine**

Il s'agit des marionnettes du type « Guignol ». Le marionnettiste manipule la tête et les bras du personnage avec son index, son majeur et son pouce. La marionnette peut avoir un corps complet, mais seules ces trois parties de la marionnette sont mobiles. Si les jambes sont créées, elles ne peuvent pas donner l'impression de marcher mais sont fixes sur le corps.

Ce type de marionnette est simple à manipuler. La fabrication nécessite un peu de technique, pour que les entrées pour les doigts soient au bon diamètre, et suffisamment rigides et profondes pour que la marionnette tienne bien sur la main.

#### **Marionnette à manipulation directe**

Le personnage a un corps complet (tête, corps, membres). Le comédien attrape directement la marionnette qu'il souhaite faire bouger, soit directement, soit à l'aide de tiges fixées extérieurement sur les parties du corps de la marionnette.

La fabrication de cette marionnette est facilitée par le fait qu'il n'y ait pas de partie à fabriquer destinée à la manipulation, la marionnette se résumant à un personnage souple ou articulé. La manipulation, consistant à attraper la partie de la marionnette que l'on souhaite faire bouger, est également simple. Avec ce type de marionnettes, le manipulateur est forcément à vue, derrière ou à côté de la marionnette, ses mains apparaissant également. Le fait de voir les gestes du manipulateur attraper et faire bouger

la marionnette peut être un obstacle pour que le spectateur « oublie » que la marionnette est manipulée.

### **Marionnette à tringle, marionnette à fil**

Les marionnettes à fils sont des personnages complets (tête, corps et membres), dont certaines parties (généralement tête, cou, coudes, mains, genoux, pieds) sont attachées par des fils. Ces fils sont fixés ensemble sur une croix nommée contrôle, permettant de faire tenir debout, faire bouger et se déplacer le personnage. Le personnage peut donc donner une impression plus réaliste de marcher, par rapport aux autres marionnettes. La manipulation est surplombante : le manipulateur se trouve au-dessus du personnage.

Ces marionnettes sont plus difficiles à fabriquer (réalisation des membres nécessitant plus de précision que pour les autres marionnettes, choix de l'emplacement des fixations, pose des fils).

Elles sont également plus difficiles à manipuler. Les fils s'emmêlent fréquemment, lors de la manipulation ou de la pose et reprise de la marionnette. La technique pour faire bouger la marionnette est relativement longue à maîtriser : le manipulateur doit faire bouger plusieurs parties du personnage, en utilisant différentes parties d'un même objet qu'est le contrôle.

La marionnette à tringle est une alternative permettant d'éviter l'inconvénient des fils emmêlés. Les fils sont remplacés par des tringles rigides. Les marionnettes peuvent également comporter à la fois tringles (pour la tête et le cou) et fils (pour les membres).

### **Utilisation d'un castelet ou manipulation à vue**

Dans la pratique de la marionnette, deux possibilités s'offrent.

La première est la pratique derrière un castelet. Le manipulateur est caché derrière une sorte de paravent. Il est habillé de manière à se camoufler le plus possible (en noir, avec des gants et un bonnet noir). De cette manière, l'attention du spectateur est complètement portée sur la marionnette, de manière à oublier au maximum qu'elle n'est pas réelle et à permettre au spectateur d'y croire. Le manipulateur peut se trouver sous la marionnette (marionnettes à gaines, à doigts, marottes), ou au-dessus (marionnettes à fil et à tringles).

L'avantage pour le manipulateur est de pouvoir encore plus se cacher derrière ce personnage qui n'est pas lui, car il n'apparaît pas du tout physiquement aux yeux du spectateur. Seule sa voix est audible. Cette pratique permet de désinhiber encore davantage le comédien. Elle a l'inconvénient d'être un peu plus technique. Un apprentissage est nécessaire pour pouvoir manipuler correctement la marionnette. Il faut apprendre à laisser la marionnette dans le cadre visible, pratiquer des entrées et sorties de la marionnette, prendre une posture dans laquelle aucune partie du corps du manipulateur n'est visible, contrôler son corps pour ne pas avoir des gestes qui font tomber le castelet. Toute cette technique, lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, monopolise l'attention du comédien, qui est par conséquent moins disponible pour l'expression, pour se rappeler ou trouver ce qu'il a à dire, et pour le jeu de comédien à proprement parler. Il est à noter que l'acquisition de cette technique est plus difficile pour des personnes qui ont des problèmes particuliers pour maîtriser leur corps et leurs gestes.

La seconde pratique est la manipulation à vue. Le marionnettiste n'est pas caché, il se déplace et parle pour la marionnette à la vue de tous. Il peut y avoir une intention pour le comédien d'être plus discret et oublié du spectateur, en adoptant une tenue neutre (en noir). Dans ce cas, le comédien, comme avec le castelet, ne fait ouvertement pas partie du spectacle. Il est cependant plus libre de ses mouvements, et n'a pas à penser à sa posture et celle de sa marionnette.

Le comédien peut également assumer sa posture et jouer un autre autre personnage alternativement à

celui de la marionnette. Ce personnage peut même dialoguer avec la marionnette, à la manière des ventriloques.

Par rapport à la pratique derrière un castelet, le spectateur peut avoir plus de difficultés à oublier le marionnettiste, et à croire en ce personnage.

Annexe B

Photos des marionnettes









**Jojo**